



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: "Oh ja, Oh ja - Hurraaaa!" : Zur Vermittlung von Emotionen im Primarunterricht aus der glottodidaktischen Perspektive

Author: Marzena Będkowska-Obląk

Citation style: Będkowska-Obląk Marzena. (2019). "Oh ja, Oh ja - Hurraaaa!" : Zur Vermittlung von Emotionen im Primarunterricht aus der glottodidaktischen Perspektive. W: I. Wowro, M. Jakosz, J. Gładysz "Geöffnetes Zeitfenster nutzen! : Frühes Fremdsprachenlernen - Zwischen Theorie und Praxis" (S. 261-278). Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Oh ja, Oh ja – Hurraaaa! – Zur Vermittlung von Emotionen im Primarunterricht aus der glottodidaktischen Perspektive

Oh, yeah, oh yeah – Hurray! Expressing Emotions through Language at the First Educational Stage

Abstract

The emotional development of children is strictly connected with their cognitive, social and linguistic development. For this purpose, it is vital, on the one hand, to support children's emotional states and, on the other hand, not to overlook their influence on the process of learning. The considerations of this article are devoted to the problematic aspects of expressing emotions in early school education. There will be an attempt made to investigate to what extent children are prepared to express their emotional states using linguistic structures.

Keywords: early school education, emotions, didactisation

Schlüsselwörter: Primarunterricht, Emotionen, Didaktisierung

1. Einleitung

Emotionen sind ein Teil der menschlichen Existenz: »Emotionen wirken sich auf unser Leben aus, indem sie unser Handeln motivieren, unseren Gefühlsausdruck steuern, die Interaktionen regulieren und unser Denken beeinflussen« (Frech 2008).

Die emotionale Entwicklung von Kindern hängt dabei eng mit ihrer kognitiven, sozialen und sprachlichen Entwicklung zusammen. Aus diesem Grund ist es wichtig, den emotionalen Zustand des Kindes zu verfolgen, diesen zu unterstützen und ihren Einfluss auf sämtliche Interaktionsprozesse nicht zu unterschätzen (Frech 2008).

Seit langem wird über verschiedene Faktoren diskutiert, die den Lernprozess im Primarunterricht determinieren. Bei den Überlegungen in dem vorliegenden Beitrag wird auf die Frage der Vermittlung, d. h. sowohl Thematisierung als auch Didaktisierung von Emotionen im frühen Fremdsprachenunterricht eingegangen. Unser Augenmerk richtet sich darüber hinaus auf zwei verschiedene Perspektiven: die Vermittlung von Emotionen im Rahmen traditionell verstande-

nen Fremdsprachenunterrichts, also Deutsch im regulären polnischen Schulkontext, und im Rahmen der Entwicklung von sprachlicher Kompetenz bei Angehörigen der deutschen Minderheit. Es wird darüber hinaus die sprachliche Kompetenz im Bereich des Emotionsausdrucks untersucht. Es kann vermutet werden, dass die Kinder der deutschen Minderheiten teilweise schon über gewisse Kompetenzen im Bereich des Deutschen verfügen, jedoch aufgrund der sozialen Situation, und zwar durch die polnischsprachige Umgebung, den Deutsch als Muttersprache sprechenden Kindern in einer deutschsprachigen Umgebung nicht gleichzusetzen sind. Weiterhin soll durch die Analyse des aktuellen Lehrwerkangebots für den DaF-Unterricht und Deutschunterricht für die Zielgruppe Vorschulkinder an polnischen Schulen ermittelt werden, wie die Kinder auf den Ausdruck von eigenem emotionalen Zustand mittels sprachlicher Strukturen im Rahmen des Lernprozesses vorbereitet werden können.

2. Emotionale Veranlagungen der Kinder als Zielgruppe

In der Fachliteratur wird seit langem (Borgwardt/Enter 1993: 32 ff.; Iluk 2002: 9 ff.; Komorowska 2002: 32 ff.; Czaplikowska/Kubacki 2010: 19 ff.) die Problematik der psycholinguistischen Lernervariablen der Kinder behandelt, die einen signifikanten Einfluss auf die Gestaltung und Organisation des Primarunterrichts, besonders in Bezug auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz im Bereich der Fremdsprachen ausüben. Unter vielen anderen Aspekten wird auch immer wieder auf die emotionalen Faktoren hingewiesen. Iluk (2002: 9 f.) betont in diesem Zusammenhang, dass Kinder das Fremdsprachenlernen als einfach und attraktiv wahrnehmen. Sie sind davon überzeugt, nach kurzer Zeit dazu befähigt zu werden, in der Fremdsprache kommunizieren zu können. Sie sind besonders stark positiv eingestellt und somit stark motiviert. Deswegen empfinden sie keine negativen Emotionen dem Unterrichtsgeschehen und dem Lehrer gegenüber, wie Ärger, Angst oder Unzufriedenheit. Andererseits haben aber die Kinder keine Erfahrungen im Lernen überhaupt, daher kommt es vor, dass sie auf jede Form des Misserfolgs bzw. der Kritik überempfindlich reagieren. Nach kurzer Zeit scheint der traditionelle Fremdsprachenunterricht in den Schulverhältnissen für sie nicht mehr attraktiv zu sein. So kommt es zur Langeweile und Frustration der Kinder (Iluk 2002: 62). Daher ist zum Beispiel das Unterrichtsklima für den emotionalen Zustand des Kindes von großer Bedeutung und umgekehrt hat der emotionale Zustand des Kindes einen Einfluss auf das Unterrichtsklima:

Wielki wpływ na klimat zajęć mają przeżywane emocje, jak ciekawość, zainteresowanie, radość, wesołość, oczekiwanie, napięcie oraz pozytywne nastawienia. Wywołują one u

uczniów zaufanie, śmiałość, gotowość do aktywnego uczestnictwa i komunikowania się. [...] Natomiast wygórowane oczekiwania i wymagania, dłuższe niezauważanie osiągnięć dzieci w nauce, niesprawiedliwe kary i nagany, formy nacisku, restrykcje, zbyt krytyczne lub stresujące formy oceny, negatywne emocje jak znudzenie, znużenie, zmęczenie, zaleknienie, strach niepokój, brak pewności siebie itp. wywołują bierność, zniechęcenie, czasami agresję, a w konsekwencji powolne wygasanie zainteresowania nauką języka obcego (Iluk 2002: 62).¹

Zwar wird hier auf das Lernen einer Fremdsprache in traditionell gemeinten Schulverhältnissen Bezug genommen, trotzdem heißt es nicht, dass diese Situation ausschließlich den fremdsprachlichen Primarunterricht betrifft. Sicherlich gehört zu Vorteilen einer bilingualen Erziehung und Ausbildung der Kinder, z. B. in den Grenzgebieten der sprachlichen Minderheiten, dass sie die zweite Sprache in realen kommunikativen Situationen auch außerhalb der Schule nutzen können. Somit ist das Ziel des Lernprozesses für sie deutlicher und sinnvoller. Dies heißt aber nicht, dass diese Kinder als Zielgruppe die für die Altersgruppe spezifischen Merkmale nicht dennoch aufweisen können. Sie sind gleichermaßen gegenüber jeglichem Neuem oder Unbekannten positiv eingestellt und freuen sich auf das, was auf sie zukommt, haben keine Hemmungen, wollen auch auffallen, in der Gruppe gesehen und möglichst oft gelobt und belohnt werden. Einerseits wird daher, wie oben bereits geschildert, oft der emotionale Zustand der Schüler beim Lernen in der Sekundärliteratur behandelt, andererseits muss das Kind aber auch als ein menschliches Wesen gesehen werden, das in der alltäglichen Kommunikation sprachlich zu handeln und somit Gewisses zum Ausdruck zu bringen hat:

Die Welt des Kindes ist farbenfroh und abwechslungsreich, voller spannender Erfahrungen und prägender Erlebnisse. Die alltäglich neuen Eindrücke bringen ein breites Spektrum an Emotionen mit sich, dem das Kind meist unvorbereitet gegenüber steht. In diesen Momenten stellen wir oft mit Erstaunen fest, mit welcher großer Intensität ein Kind Emotionen erlebt, und wie schwierig es für uns ist, uns in dieses kleine Wesen hineinzufühlen (Frech 2008: 2).

Auf dem Schulhof, beim Essen und beim Spielen begleiten das Kind Emotionen, darunter positive wie Freude, Zufriedenheit, Gefallen, aber auch ebenso oft

1 Die erlebten positiven Emotionen, wie Neugier, Interesse, Freude, Fröhlichkeit, Erwartung, Spannung und eine positive Einstellung zum Unterrichtsgeschehen, üben einen großen Einfluss auf das Unterrichtsklima. Sie stärken das Vertrauen der Lernenden, die Selbstsicherheit, Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am Unterricht und zum Kommunizieren [...]. Zu hohe Ansprüche und Anforderungen, sowie zu lange unbemerkte Lernfortschritte der Kinder, ungerechtes Strafen und Tadelworte, Zwang, Einschränken, kritisches und stressvolles Benoten, erlebte negative Emotionen, wie Langeweile, Erschöpfung, Ermüdung, Scheu, Angst, Unruhe, keine Selbstsicherheit u. ä. tragen wiederum zur Passivität, Entmutigung, manchmal zur Aggression bei und somit lässt letztendlich das Interesse am Fremdsprachenlernen nach (Übersetzung von M. Będkowska-Obląk).

negative, wie Unruhe, Unzufriedenheit, Missfallen oder sogar Ärger. Dementsprechend sollte dem Kind auch die Möglichkeit gegeben werden, diese unterschiedlichen Emotionen sprachlich realisieren zu können. Die emotionale Entwicklung der Kinder im Vorschulalter ist schon weit vorangeschritten und der Ausdruck von Emotionen eines sechs- oder siebenjährigen Kindes ist sehr facettenreich und hat fast die Komplexität des Ausdrucks eines Jugendlichen erreicht (Frech 2008: 2). Somit verfügen Kinder in diesem Alter über ein großes Repertoire an Regeln des sozialen Lebens einer jeweiligen Gesellschaft bzw. Kultur. Ihre Art und Weise des Ausdrucks von den zu erlebenden Emotionen ändert sich jedoch im Vergleich zu vorherigen Jahren. Die Kinder fangen an, sich mehr zu kontrollieren, passen den Ausdruck von Emotionen den jeweiligen Gegebenheiten an, setzen gewisse emotionale Strategien ein, d.h. sie sind im Stande, Emotionen, die sie nicht fühlen, vorzutäuschen, sowie jene zu unterdrücken, die in der bestimmten Situation unangebracht wären. Interessanterweise werden die als negativ angesehenen Emotionen, wie Ärger, Wut, Trauer viel häufiger in abgeschwächter Form gezeigt. Laut Frech (2008: 8) ist das Ziel der emotionalen Entwicklung die emotionale Kompetenz. Dazu gehören die emotionsbezogenen Fertigkeiten, wie Emotionsausdruck, Verständnis und Regulation. Somit entsteht in diesem Alter ein geeignetes Zeitfenster, um die Kinder auf den Ausdruck von Emotionen im Bereich der zu erlernenden Fremdsprache vorzubereiten.

3. Zur Zielsetzung des Primarunterrichts

Im polnischen Schulsystem wurde vor Kurzem eine Neu- bzw. Umorganisation der Ausbildung vorgenommen. Statt 3 Ausbildungsstufen² der allgemeinen Ausbildung wurden 2 Stufen eingeführt. Die erste umfasst heute die Vorschuljahre und die Zeit der Primarstufe, also die Klassen 1 bis 3, und die zweite die darauffolgenden Klassen der Grundschule, d.h. Klassen von 4 bis 8. Der Modifizierung des schulischen Ausbildungssystems wird auch eine Liste der allgemeinen Ziele angeschlossen. Im Bereich des Primarunterrichts finden wir hinsichtlich der emotionalen Entwicklung der Kinder Folgendes:

W zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju uczeń osiąga:

- umiejętność rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich;
- umiejętność rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć innych osób;

2 Die erste Stufe umfasste bisher die sog. Vorschuljahre, d.h. Kindergarten und Klassen von 1 bis 3, die zweite wiederum die Grundschule, d.h. die Klassen 4 bis 6 und die dritte die Gymnasialstufe.

- potrzebę tworzenia relacji;
- umiejętność przedstawiania swych emocji i uczuć przy pomocy prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnorodnych artystycznych form wyrazu;
- świadomość przeżywanych emocji i umiejętność panowania nad nimi oraz wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie oraz adaptację w nowej grupie.³

Demnach soll das Kind u. a. dazu befähigt werden, seine eigenen Emotionen zu erkennen, zu verstehen und zu benennen, bzw. sie mündlich oder schriftlich äußern zu können.

Was das Fremdsprachenlernen angeht, wird angenommen, dass in Bezug auf das Fremdsprachenlernen den Kindern ein Lehrprogramm angeboten werden soll, laut dem die im Rahmen des Primarunterrichts vermittelte Sprache auch auf den weiteren Schuletappen, d. h. in den Klassen 4–8 fortzusetzen ist. Darüber hinaus ist nach den ersten drei Jahren der Ausbildung das Sprachniveau A1, entsprechend dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER) (2001) zu erreichen.⁴ Neben dem traditionell organisierten Fremdsprachenlernen sind auch Bestimmungen bezüglich der Entwicklung der Sprachenkompetenz im Bereich der frühen Zweitsprache, z. B. für die Kinder der Sprachminderheiten zu finden:

Zadaniem szkoły w zakresie nauczania języka mniejszości narodowej lub etnicznej jest wspomaganie wszechstronnego rozwoju ucznia przez wzmacnianie poczucia jego tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej lub narodowej. Nauczanie języka mniejszości narodowej lub etnicznej powinno być wspierane przez uczenie zwyczajów, obyczajów oraz właściwych zachowań w środowisku rodzinnym, lokalnym i szkolnym.⁵

3 Im Bereich der emotionalen Entwicklung wird darauf abgezielt, dass der Lernende: seine eigenen Emotionen und Gefühle, sowie Emotionen und Gefühle anderer Mitmenschen erkennt, versteht und diese benennen kann; im Stande ist, Beziehungen zu knüpfen; auf eine einfache Art und Weise seine eigenen Emotionen und Gefühle sprachlich, und zwar schriftlich und mündlich, bzw. mit sonstigen Ausdrucksmitteln äußern kann; sich der erlebten Emotionen bewusst ist, diese kontrollieren und ausdrücken kann, so dass dies seine Kooperation in einer neuen Gruppe und Akzeptanz bei den Mitschülern sichert (Übersetzung von M. Będkowska-Obłąk). Online: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356:32> [Zugriff am 20.02.2018].

4 Mit sprachlicher Kompetenz auf dem A1-Niveau kann der Lernende vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse abzielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen. Online: <https://www.europaecischer-referenzrahmen.de> [Zugriff am 22.02.2018].

5 Zu Aufgaben der Schule gehört im Rahmen des frühen Zweitsprachenunterrichts von Kindern der nationalen und ethnischen Minderheiten, eine allgemeine Entwicklung der Kinder zu fördern, ihre nationale, historische, ethnische, sowie Kulturidentität zu pflegen. Im Zweit-

Demnach wird auch dem Lernenden zugesichert, Kompetenzen im Rahmen der zweiten Sprache, je nachdem einer zweiten Muttersprache, bzw. Sprache seiner Nächsten zu entwickeln.

Bei der Zielsetzung des Fremdsprachenlernens wird in der Fachliteratur vorwiegend auf die Entwicklung folgender Kompetenzen hingewiesen:

- Entwicklung sprachlicher Kompetenz, d.h. Beherrschen der Teilaspekte: Wortschatz, grammatische Strukturen, Sprechintentionen bezüglich ausgewählter Kommunikationssituationen, außersprachlicher und parasprachlicher Mittel, Entwicklung sprachlicher Teilfertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben als ein komplexes Ganzes (Neuner 1979: 118 in Heyd 1991: 41 f.).
- Entwicklung sozial-affektiver Kompetenz, in deren Rahmen die Sprache aus der pragmatischen Perspektive behandelt wird. Somit werden Verhaltensmöglichkeiten, Menschenrollen, gefühlsmäßige Haltungen, Gesinnung gegenüber den zielsprachlichen Vertretern gemeint.

Was jedoch die Zielsetzung des Primarunterrichts in Bezug auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz der Kinder betrifft, findet man Sonderbestimmungen, die das Spezifische dieser Zielgruppe präzisieren.

Unter den im Curriculum des Bildungsministeriums formulierten Zielen des Primarunterrichts der ersten Ausbildungsstufe (hier: die Klassen 1–3) findet man folgende inhaltliche Aspekte:

X. Edukacja językowa. Język obcy nowożytny.

1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych dotyczących jego samego i jego najbliższego otoczenia, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:

- 1) ja i moi bliscy (rodzina, przyjaciele);
- 2) moje miejsce zamieszkania (mój dom, moja miejscowość);
- 3) moja szkoła;
- 4) popularne zawody;
- 5) mój dzień, moje zabawy;
- 6) jedzenie;
- 7) sklep;
- 8) mój czas wolny i wakacje;
- 9) święta i tradycje, mój kraj;
- 10) sport;
- 11) moje samopoczucie;

sprachenlernprozess sollen Sitten, Bräuche, eine situativangemessene Verhaltensweise in der familiären, lokalen und Schulumgebung berücksichtigt werden (Übersetzung von M. Będkowska-Obłąk). Online: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356:30> [Zugriff am 20.02.2018].

- 12) przyroda wokół mnie;
 13) świat baśni i wyobraźni.⁶

Dementsprechend wird auch u. a. unter Punkt 11 die Problematik des emotionalen Zustandes des Lernenden berücksichtigt. Er soll befähigt werden, über sein Allgemeinbefinden zu sprechen. Darüber hinaus finden wir eher allgemeine Informationen, dass den Lernenden einfache sprachliche Strukturen vermittelt werden sollen, die ihnen helfen, das Gehörte und Gelesene verstehen und sich auf eine einfache Art und Weise äußern können.⁷ Was auffällt, ist die Tatsache, dass im Rahmen der auszubildenden Reaktionsweise der Lernende sprachlich befähigt werden soll, seine Vorlieben auszudrücken. Es soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass in Bezug auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Minderheitenkinder keine weiteren, präziseren Aspekte formuliert wurden. Hinsichtlich der Organisation und des schulischen Modells der Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz im Bereich der Zweisprachigkeit kann hier von koordinierter Zweisprachigkeit gesprochen werden, bei der beide Sprachen, Amtssprache und Sprache der Minderheiten parallel nebeneinander existieren, ohne dass explizit Bezüge zwischen den beiden geschaffen werden (Venohr 2017: 68). Die Fremdsprache ist zwar keine Amtssprache, aber sie ist die zweite Muttersprache der Kinder und/oder eine Sprache der Gemeinschaft, der sozialen Umgebung, in der das Kind aufwächst. Somit ist diese Form des Fremdsprachenunterrichts im Sinne des CLIL-Konzeptes zu verstehen, in dem Inhalte in der Fremdsprache vermittelt werden:

CLIL refers to any educational situation in which an additional language (second or foreign), and therefore not the most widely used language of the environment (the majority language), is used for teaching and learning subjects other than the language itself (Wolff 2002: 89).

Das Wesentliche des Modells ist jedoch die Tatsache, dass die zweite Sprache zum Kommunikationsmittel, der sog. Unterrichtssprache wird, in der Informationen, Sachthemen und sogar allgemeine Inhalte vermittelt werden. Viel adäquater scheint hier ein anderer Terminus zu sein, und zwar ein integrierter Sachfach-

6 X. Fremdsprachenkompetenz. 1. Der Lernende beherrscht sehr einfache sprachliche Strukturen zum Ausdruck von eigenen Sprachbedürfnissen, die ihm helfen, den allgemeinen Anforderungen des Lernprogramms zu genügen und sich zu folgenden Themenbereichen zu äußern: 1. Ich und meine Nächsten (Familie, Freunde); 2. Mein Wohnort (mein Zuhause, meine Ortschaft); 3. Meine Schule; 4. Berufe; 5. Mein Alltag, meine Spiele; 6. Essen; 7. Einkaufen; 8. Meine Freizeit und Sommerferien; 9. Feste, Sitten und Bräuche, mein Land; 10. Sport; 11. Mein Allgemeinbefinden; 12. Natur um mich herum; 13. Märchen- und Phantasiewelt (Übersetzung von M. Będkowska-Obląk). Online: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356:47> [Zugriff am 20.02.2018].

7 Online: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356:47>, S. 48 ff. [Zugriff am 20.02.2018].

und Sprachunterricht (Będkowska-Obląk 2013: 16), was auch auf das Niveau des frühen Fremdsprachenlernens zu übertragen wäre.

4. Sprachliche Mittel zum Ausdruck von Emotionen

Was sprachliche Strukturen angeht, die zum Ausdruck von Emotionen gebraucht werden, steht dem Lernenden im Deutschen ein großes Inventar zur Verfügung (Fries 1995: 146ff.), ausgehend von lexikalischen Mitteln, wie Interjektionen, Verben, Substantiven, Adjektiven, Diminutiv- und Argumentativbildungen, Präfixbildungen, Suffigierungen oder deadjektivischen Personenbezeichnungen über phonologisch-phonetische Mittel, wie z. B. Mehrfachakzentuierung, markierte Laut-Quantitäten, bestimmte Akzentrealisierungen oder Lautstärke (piano-forte) zu syntaktischen Mitteln, wie z. B. Wiederholungen, intensivierenden Genitivkonstruktionen mit Lexemwiederholung, Wunschsätzen, Satz-Paraphrasen mit der Subjekt-Prädikat-Struktur usw. Darüber hinaus werden neben den sprachlichen Ausdrucksmitteln von Emotionen in der alltäglichen Kommunikation nonverbale Mittel genutzt, wie z. B. Mimik, Gestik, Körperhandlungen sowie graphische Zeichen wie Emoticons, die immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Laut der curricularen Vorgaben des Bildungsministeriums soll der Lernende jedoch vor allem einfache Strukturen vermittelt bekommen, sodass ein viel größerer Wert auf die rezeptive Ebene des Verstehens zu legen ist.

5. Analyse des Sprachmaterials

Wir setzen uns im Rahmen des vorliegenden Beitrags zum Ziel, eine empirische Analyse durchzuführen, in der folgende Hypothesen zu überprüfen sind:

– Hypothese Nr. 1

Es soll untersucht werden, ob in den zur Analyse ausgewählten Lehrwerken für Primarstufe der Aspekt der Vermittlung von emotionalen Zuständen der Lernenden berücksichtigt wird.

– Hypothese Nr. 2

Entsprechend den curricularen Voraussetzungen⁸ wird erwartet, dass die Lernenden mittels der Lehrwerkangebote sprachlich befähigt werden, die erlebten Emotionen zu verbalisieren.

8 Online: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> [Zugriff am 20.02.2018].

5.1. Thematisierung von Emotionen in den ausgewählten Lehrwerken für den traditionellen DaF-Unterricht im Frühfremdsprachenlernen

Im Folgenden wird beabsichtigt, eine Analyse des glottodidaktischen Angebots von Lehrwerken für den traditionell organisierten Fremdsprachenlehr- und Lernprozess, d. h. für Deutsch als Fremdsprache durchzuführen. Zwecks möglichst repräsentativer und objektiver Ermittlung des uns interessierten Aspekts werden zur Analyse drei Lehrwerke gewählt, und zwar sowohl aus der älteren Generation als auch Neuerscheinungen, daneben auch Lehrwerke unterschiedlicher Herkunft, d. h. zweisprachige – z. B. durch PWN- und LektorKlett Verlag herausgegebene, hier: *Ich und Du* (Kozubska/Krawczyk et al. 2006) und *Hallo Anna* (Swerlowa 2001) und ein einsprachiges Lehrwerk, hier: das im Hueber Verlag erschienene *Tamburin* (Büttner/Kopp et al. 2004).

Im Bereich der Wahrnehmung und des Ausdrucks von Emotionen suchen wir in den Lehrwerken Beispiele sowohl für positive, als auch negative Emotionen, die explizit oder implizit ausgedrückt werden.

Thematisierung positiv konnotierter Emotionen

Freude

kommunikative Situationen:

<i>Ich und du</i>	In der Schule: Ein in das Lehrwerk einleitendes Lied: Wohin gehst du?:	... <i>ich freue mich</i> ... (Kozubska/Krawczyk et al. 2005: 46) ... <i>wir sind froh</i> ... (Kozubska/Krawczyk et al. 2006: 3) ... <i>Ja, das ist ein Tag, an dem ich froh sein kann</i> ... (Kozubska/Krawczyk et al. 2006: 10)
<i>Tamburin</i>	Verkleiden: Wir feiern Geburtstag: Schule, bei uns und anderswo!:	... <i>Au ja!</i> ... (Büttner/Kopp et al. 2004: 46) ... <i>Prima! Ich möchte König sein!</i> ... (Büttner/Kopp et al. 2004: 53) ... <i>O, toll! Eine Überraschungsparty!</i> (Büttner/Kopp et al. 2004b: 23) ... <i>Ich bin froh!</i> ... (Büttner/Kopp et al. 2002: 25) ... <i>Super!</i> ... (Büttner/Kopp et al. 2002: 33)
<i>Hallo Anna</i>	Guten Morgen, Frau Kamm: Humor-Labor:	... <i>ich bin froh!</i> ... (Swerlowa 2011: 13) ... <i>Hurra!, Juchu!, Toll!</i> (Swerlowa 2011: 15)

Gefallen

kommunikative Situationen:

Ich und du	Mach mit!: ... <i>Wenn ich Lust habe, ...</i> (Kozubska/Krawczyk et al. 2006a: 25) Mein Bein tut weh!: ... <i>Prima! Super! ...</i> (Kozubska/Krawczyk et al. 2006a: 31); ... <i>nicht schlecht!</i> (Kozubska/Krawczyk 2006a: 77) Theo geht auf den Markt: ... <i>wie toll ist das! ...</i> (Kozubska/Krawczyk et al. 2006: 34) ... <i>ich esse gern ...</i> (Kozubska/Krawczyk et al. 2006a: 41)
Tamburin	Schule, Schule, Schule!: ... <i>Ja! Ja! Ja! Malen macht mir Spaß!</i> (Büttner/Kopp et al. 2004: 24) Verkleiden: ... <i>Oh, das sieht aber toll aus</i> (Büttner/Kopp et al. 2004: 53) Der Zirkus kommt: ... <i>Der Zirkus ist toll! ...</i> ... <i>der ist ja groß und stark und ganz lieb! ...</i> (Büttner/Kopp et al. 2004b: 14) Wir feiern Geburtstag: ... <i>Das finde ich toll! ...</i> (Büttner/Kopp et al. 2002: 28)
Hallo Anna	Hallo, ich bin Anna: ... <i>Das ist einfach wunderbar! (...) Deutsch ist cool und genial! ... Alles ist prima! ... (...)</i> (Swerlowa 2011: 5) Ich mag Schule, aber...: ... <i>Das ist einfach prima! (...) Das ist einfach Spitze! (...)</i> ... <i>Das ist einfach toll! ...</i> (Swerlowa 2011: 5)

Liebe

kommunikative Situationen:

Ich und du	Theo geht auf den Markt: ... <i>für meinen lieben Vater ...</i> (Kozubska/Krawczyk et al. 2006a: 47) Muttertag: ... <i>Mutti, liebe Mutti sag! ...</i> (Kozubska/Krawczyk et al. 2005: 58)
Tamburin	nicht thematisiert
Hallo Anna	nicht thematisiert

Mitleid

kommunikative Situationen:

Ich und du	nicht thematisiert
Tamburin	Verkleiden: ... <i>Tut mir leid! ...</i> (Büttner/Kopp et al. 2004: 47)
Hallo Anna	nicht thematisiert

Implizit vermittelte positiv konnotierte emotionale Zustände:

Gefallen

kommunikative Situationen:

Ich und du	Wohin gehst du?: ... <i>heute ist ein schöner Tag</i> ... (Kozubska/Krawczyk et al. 2006: 10) ... <i>ich klatsche gern</i> ... (Kozubska/Krawczyk et al. 2006a: 17) Wir machen eine Reise: ... <i>ja, freilich!</i> ... (Kozubska/Krawczyk et al. 2005: 52)
Tamburin	Oh je, oh je, es tut so ... <i>Ja! Ja! Ja!</i> ... <i>Limo schmeckt mir gut!</i> ... (Büttner/Kopp et al. 2004: 44) Flohmarkt: ... <i>Au ja, der ist schön!</i> ... (Büttner/Kopp et al. 2002: 45)
Hallo Anna	nicht thematisiert

Thematisierung negativ konnotierter Emotionen

Unruhe

kommunikative Situationen:

Ich und du	Mein erster Schultag: ... <i>meine Güte, meine Güte, wo ist meine Zuckertüte</i> ... (Kozubska/Krawczyk et al. 2006: 6)
Tamburin	Mein und dein: ... <i>Was ist denn hier los!</i> ... (Büttner/Kopp et al. 2004: 67)
Hallo Anna	nicht thematisiert

Missfallen

kommunikative Situationen:

Ich und du	Mein Bein tut weh!: ... <i>So lala! ... Es geht! ... Doof! ... Langweilig!</i> ... (Kozubska/Krawczyk et al. 2006a: 31)
Tamburin	Schule, Schule, Schule!: ... <i>Tanzen? So ein Quatsch!</i> (Büttner/Kopp et al. 2004: 25) Flohmarkt: ... <i>gefällt mir nicht mehr (...)</i> <i>ist doof (...)</i> <i>ist langweilig</i> ... (Büttner/Kopp et al. 2004: 46)
Hallo Anna	Wir rechnen und spielen: ... <i>Rechnen ist blöd!</i> ... (Swerlowa 2011: 5) Humor-Labor: ... <i>Nööö. Kochen ist blöd!</i> ... (Swerlowa 2011: 71)

Unzufriedenheit

kommunikative Situationen:

Ich und du	nicht thematisiert
Tamburin	Oh je, oh je, es tut so ... <i>Immer im Bett! Wie langweilig!</i> (Büttner/Kopp et al. 2004: 43) Wir feiern Geburtstag: ... <i>Ach Mist! ...</i> (Büttner/Kopp et al. 2004b: 18) Was für ein Tag!: ... <i>Der Lehrer war böse! ...</i> (Büttner/Kopp et al. 2002: 57)
Hallo Anna	nicht thematisiert

Trauer

kommunikative Situationen:

Ich und du	nicht thematisiert
Tamburin	Meine Freunde und ich: ... <i>Ich bin traurig! ...</i> (Büttner/Kopp et al. 2004b: 68)
Hallo Anna	nicht thematisiert

Angst

kommunikative Situationen:

Ich und du	nicht thematisiert
Tamburin	Lesegeschichte: <i>Ich habe Angst bekommen und bin weggefliegen!</i> (Büttner/Kopp et al. 2002: 55)
Hallo Anna	nicht thematisiert

Beispiele für implizit vermittelte negativ konnotierte emotionale Zustände:

Ärger

kommunikative Situationen:

Ich und du	Mach mit!: ... <i>beeil dich! ... was ist los! ... ich, warum ich? ...</i> (Kozubska/Krawczyk et al. 2006: 13) ... <i>ich tanze doch ...</i> (Kozubska/Krawczyk et al. 2006a: 23)
Tamburin	Schule, Schule, ... <i>Ach du! Gib mir sofort den Füller! ...</i> (Büttner/Kopp et al. 2004: 31) Schule!: ... <i>Was ist denn hier los? ...</i> (Büttner/Kopp et al. 2004: 31)

(Fortsetzung)

Hallo Anna	nicht thematisiert
-----------------------	--------------------

Die oben angeführten Beispiele belegen, dass wir im Bereich der Wahrnehmung und des Ausdrucks in den zur Analyse ausgewählten Lehrwerken Beispiele sowohl für positive, als auch negative Emotionen finden, die explizit oder implizit ausgedrückt werden. Jedoch werden negative Ausdrücke (hier: Angst und Trauer) weniger häufig thematisiert als positive.

5.2. Thematisierung von Emotionen im Lehrwerk für die frühe Zweitsprache – Deutsch auf der Primarstufe

Um herauszufinden, ob sich Unterschiede in der Vermittlung von Emotionen zwischen dem traditionellen Fremdsprachenunterricht und dem Sprachunterricht für frühe Zweitsprache, und zwar für Kinder der deutschen Minderheiten auf der Primarstufe feststellen lassen, wollen wir das glottodidaktische Angebot in dem einzigen auf dem polnischen Markt zugänglichen Lehrwerk *Niko* (Belser/Erdmann et al. 2016; Daub/Dittrich et al. 2017) analysieren.

Thematisierung positiv konnotierter Emotionen

Begeisterung

kommunikative Situationen:

Bücherwurm und Computerm Maus:	... <i>Echt spannend die neue CD! (...) Emma ist begeistert!</i> <i>Super!</i> ... (Belser/Erdmann et al. 2016: 123)
-----------------------------------	---

Freude

kommunikative Situationen:

Der Natur auf der Spur:	... <i>alle freuen sich über den schönen Balkon</i> ... (Belser/Erdmann et al. 2016: 78)
Bei uns und woanders:	... <i>Darauf freue ich mich!</i> ... (Daub/Dittrich et al. 2017: 92)
Bücherwurm und Computerm Maus:	... <i>Hurra, hurra, du hast eine neue Nichte</i> ... (Belser/Erdmann et al. 2016: 125)
Durch das Jahr- zum Muttertag:	... <i>ich freue mich (...) ich finde dich nett!</i> ... (Belser/Erdmann et al. 2016: 141)
Gesund und munter:	... <i>über deine Entschuldigung habe ich mich gefreut!</i> ... (Daub/Dittrich et al. 2017: 47)
Unsere Erde, unser Zuhause:	... <i>Es ist toll, dass ihr mitmacht!</i> ... (Daub/Dittrich et al. 2017: 105)

Gefallen

kommunikative Situationen:

Der Natur auf der Spur:	... <i>prima, wir helfen (...) eine prima Idee</i> ... (Belser/Erdmann et al. 2016: 86)
Bei uns und woanders:	... <i>Die Spielgeräte gefallen mir...</i> (Belser/Erdmann et al. 2016: 97)
Bücherwurm und Computermaus:	... <i>Clemens ist einfach toll! Die Geschichte ist echt toll! (...) Das macht mehr Spaß als Lesen</i> ... (Belser/Erdmann et al. 2016: 123)
Miteinander lernen:	... <i>Mir hat am besten gefallen. (...) Ich fand Musik toll !</i> ... (Daub/Dittrich et al. 2017: 6)
Du und ich und wir:	... <i>Das ist ja prima/ super/ klasse/ toll!</i> ... (Daub/Dittrich et al. 2017: 45)

Liebe

kommunikative Situationen:

Der Natur auf der Spur:	... <i>Sinan liebt seinen Wellensittich (...) Er findet ihn niedlich.</i> (Belser/Erdmann et al. 2016: 78)
-------------------------	--

Mitleid

kommunikative Situationen:

Gesund und munter:	... <i>Armer Timo!</i> ... (Belser/Erdmann et al. 2016: 40)
Durch das Jahr:	... <i>Sei nicht traurig. Ole!</i> ... (Belser/Erdmann et al. 2016: 142)
Traumhaft und fantasievoll:	... <i>Der Kater des Müllers war sehr berührt!</i> ... (Daub/Dittrich et al. 2017: 58)
	... <i>Warum bist du so traurig?</i> ... (Daub/Dittrich et al. 2017: 63)

Stolz

kommunikative Situationen:

Bei uns und woanders:	... <i>Ali ist stolz auf seine Herkunft</i> ... (Belser/Erdmann et al. 2016: 97)
-----------------------	--

Thematisierung negativ konnotierter Emotionen

Unglück

kommunikative Situationen:

Traumhaft und fantasievoll:	... <i>Die Prinzessin war sehr unglücklich!</i> ... (Daub/Dittrich et al. 2017: 63)
-----------------------------	---

Ekel

kommunikative Situationen:

Du und ich und wir:	... <i>igitt!</i> ... (Daub/Dittrich et al. 2017:45)
---------------------	--

Unzufriedenheit

kommunikative Situationen:

Miteinander lernen:	... <i>O nein, nur kein Lila!</i> ... (Beler/Erdmann et al. 2016: 17)
---------------------	---

Angst

kommunikative Situationen:

Bücherwurm und Computermaus:	... <i>dann geht das Licht aus und dann hat Anna Angst!</i> ... (Daub/Dittrich et al. 2017: 129)
---------------------------------	---

Trauer

kommunikative Situationen:

Nikos grüne Seite:	... <i>traurig (...) besorgt</i> ... (Beler/Erdmann et al. 2016: 58)
Der Natur auf der Spur:	... <i>Opa Manni ist sehr traurig</i> ... (Beler/Erdmann et al. 2016: 84)
Durch das Jahr:	... <i>Ole wird ganz traurig!</i> ... (Beler/Erdmann et al. 2016: 142)
Du und ich und wir:	... <i>Hallo Emma, nach unserem Streit war ich sehr traurig!</i> ... (Daub/ Dittrich et al. 2017: 129)

Enttäuschung

kommunikative Situationen:

Überall Wasser:	... <i>Timo ist enttäuscht!</i> ... (Beler/Erdmann et al. 2016: 110)
Bücherwurm und Computermaus:	... <i>Als sie den dicken Dackel Rolf zum ersten Mal sieht, ist sie jedoch gar nicht begeistert!</i> ... (Daub/Dittrich et al. 2017: 123)

Ärger

kommunikative Situationen:

Du und ich und wir:	... <i>Lass los! Sonst haue ich dich! Hier mit dem Auto! (...) Mama ist sauer.</i> (Beler/Erdmann et al. 2016: 57)
Nikos grüne Seite:	... <i>sauer...</i> (Beler/Erdmann et al. 2016: 58)
Überall Wasser:	... <i>Lass mich los!</i> ... (Beler/Erdmann et al. 2016: 114)

Ähnlich wie im Fall der untersuchten Lehrwerke für DaF-Unterricht thematisieren die hier angeführten Beispiele sowohl positiv, als auch negativ konnotierte Emotionen. Jedoch ist ein quantitativer Unterschied zu den DaF-Lehrwerken erkennbar.

6. Auswertung der Analyse und Schlussfolgerungen

Aufgrund der oben dargestellten Beispiele kann in Bezug auf die von uns formulierte erste Hypothese festgestellt werden, dass die analysierten Lehrwerke auf die Vermittlung von emotionalen Zuständen der Lernenden eingestellt sind. Es werden kommunikative Situationen konzipiert, in denen sowohl positiv, als auch negativ konnotierte Emotionen thematisiert werden.

Was die Auswertung der zweiten Hypothese anbelangt, finden wir in jedem der untersuchten Lehrwerke ein Inventar von sprachlichen Ausdrücken, die bei affektiven Spannungen, gemäß dem Sprachniveau der Lernenden vermittelt werden. Unter sprachlichen Mitteln, die den Lernenden zum expliziten verbalen Ausdruck von emotionalen Zuständen dienen, sind im Bereich der lexikalischen Einheiten, u. a. Verben: *es geht, ich freue mich,...*; Adjektive: ... *froh, doof, langweilig,...* aber vorwiegend Adverbien (oft verstärkt mit Partikeln): ... *sehr, gern, prima, super, ja freilich* ... zu treffen. Was dahingegen syntaktische Mittel anbelangt, finden wir u. a. Ausrufesätze: *Ich bin so froh!, ... Ich habe es geschafft! ... Sie sind sehr nett!, ...* Satz-Paraphrasen, bzw. Wiederholungen: *Oh ja, Oh ja!* Vorzufinden sind auch gewisse phonologisch-phonetische Mittel: – *Hurraaaa! ... Nööö! ...*

Darüber hinaus werden auch sehr oft Emotionen verbal und implizit ausgedrückt. Das Emotionale wird dann der geschilderten Situation, dem Kontext entnommen, was jedoch für Lernende besonders auf diesem Sprachniveau nicht ganz einfach ist, z. B. Gefallen: ... *heute ist ein schöner Tag, ... ich klatsche gern, ... ja, freilich!*

Weiterhin muss darauf hingewiesen werden, dass die in jedem der analysierten Lehrwerke vermittelten Sprachmittel, wie z. B. *Super! ... Toll! ... Es ist lieb! ... ich bin froh! ... So ein Mist! ... Quatsch! ...* in vielen verschiedenen kommunikativen Situationen immer wieder konsequent wiederholt werden, sodass man sicher sein kann, dass sie von den Lernenden gespeichert werden. Was auffällt, ist die Tatsache, dass unabhängig vom Verlag, in den Lehrwerken – mit kleinen Abweichungen – ähnliche Emotionen thematisiert werden und damit die Lernenden ähnliche sprachliche Mittel zu ihrem Ausdruck vermittelt bekommen. Zwar lässt sich das Sprachniveau vor allem im Bereich der im Lehrwerk *Niko* präsentierten Texte viel höher als das in den Lehrwerke für DaF-

Unterricht einstufen, trotzdem sind die zur Wahrnehmung und zum Ausdruck der Emotionen vorgeschlagenen sprachlichen Strukturen entsprechend den curricularen Bestimmungen als einfach zu bezeichnen. Zusammenfassend kann gefolgert werden, dass Lernende altersadäquat und ihrem sprachlichen Niveau dazu befähigt werden, die erlebten Emotionen zu verbalisieren. Es wäre auch wünschenswert in diesem Zusammenhang zu ermitteln, wie im Bereich des Emotionsausdrucks sprachlich weiter vorgegangen wird, d. h. ob in den weiteren anschließenden Ausbildungsstufen den Lernenden ein größeres Sprachinventar durch die Lehrwerke angeboten wird und wie dies methodisch-didaktisch vorbereitet wird.

Bibliographie

- Będkowska-Obląk, Marzena (2013): *Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe i jego efektywność w Polsce*. Katowice: WSZMIJO.
- Borgwardt, Ulf / Enter, Hans / Fretwurst, Peter / Walz, Dieter (1993): *Kompedium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Czaplikowska, Renata / Kubacki, Artur (2010): *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik*. Kraków: Wydawnictwo Krakowskie.
- Frech, Verena (2008): *Erkennen, fühlen, benennen – Grundlagen der emotionalen Entwicklung im frühen Kindesalter*. In: Textor, Martin (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*. Online: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1944> [Zugriff am 12.02.2018].
- Fries, Norbert (1995): *Emotionen in der semantischen Form und in der konzeptuellen Repräsentation*. In: Kertesz, Andras (Hrsg.): *Metalinguistica*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 139–181.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)* (2001): *Lernen, Lehren und beurteilen*. Online: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de> [Zugriff am 20.02.2018].
- Heyd, Getraude (1991): *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Iluk, Jan (2002): *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Iluk, Jan (Hrsg.) (2015): *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Komorowska, Hanna (2002): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Venohr, Elisabeth (2017): *Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Schule und Gesellschaft – Mehrsprachigkeitsdidaktik in europäischer Perspektive*. In: Będkowska-Obląk, Marzena / Jackiewicz, Alina (Hrsg.): *Freundschaft in der Sprache und Literatur*. Kraków: Libron, S. 65–81.
- Wolff, Dieter (2002): *Einige Anmerkungen zur Curriculum – Entwicklung im bilingualen Sachfachunterricht*. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 2, S. 66–75.

Internetquellen

<http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> [Zugriff am 20.02.2018]
[http://www.vdg.pl/attachments/article/4188/Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa](http://www.vdg.pl/attachments/article/4188/Podstawa_programowa_ksztalcenia_ogolnego_z_komentarzem._Szkoła_podstawowa) [Zugriff am 20.02.2018]
<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de> [Zugriff am 22.02.2018]
<https://www.herder.de/kiga-heute/fachbegriffe> [Zugriff am 12.02.2018]

Analysierte Lehrwerke

Büttner, Siegfriede / Kopp, Gabriele / Alberti, Josef (2004): *Tamburin 1. Deutsch für Kinder*. Ismaning: Hueber.
 Büttner, Siegfriede / Kopp, Gabriele / Alberti, Josef (2004a): *Tamburin 1. Deutsch für Kinder. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
 Büttner, Siegfriede / Kopp, Gabriele / Alberti, Josef (2004b): *Tamburin 2. Deutsch für Kinder*. Ismaning: Hueber.
 Büttner, Siegfriede / Kopp, Gabriel / Alberti, Josef (2002): *Tamburin 2. Deutsch für Kinder. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
 Beler, Brigitte / Erdmann, Stefanie / Herbst, Iris (2016): *Niko 1. Deutsch als Minderheitensprache*. Poznań: LektorKlett.
 Daub, Carmen Elisabeth / Dittrich, Isabelle / Lindner, Anne (2017): *Niko 2. Deutsch als Minderheitensprache*. Poznań: LektorKlett.
 Kozubska, Marta / Krawczyk, Ewa / Zastąpiło, Lucyna (2005): *Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1*. Warszawa: PWN.
 Kozubska, Marta / Krawczyk, Ewa / Zastąpiło, Lucyna (2006): *Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 2*. Warszawa: PWN.
 Kozubska, Marta / Krawczyk, Ewa / Zastąpiło, Lucyna (2006a): *Ich und du. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla klasy 2*. Warszawa: PWN.
 Kubicka, Aleksandra (2005): *Ich und du. Poradnik dla nauczyciela. Klasa 1*. Warszawa: PWN.
 Swerłowa, Olga (2011): *Hallo Anna. Język niemiecki dla klas I–III szkoły podstawowej. Podręcznik*. Poznań: LektorKlett.